

# *l'École Québécoise va-t-elle récupérer le projet de l'Éducation Permanente?*

par Gaëtan DAoust \*

Il faut sans doute s'étonner de ce que le concept d'éducation permanente et le projet qu'il véhicule d'une démonopolisation de la fonction d'enseigner suscitent depuis quelques mois, dans l'école québécoise et notamment auprès de ses administrateurs, un intérêt aussi vif. Après une prise de position vigoureuse du Conseil des universités, qui veut faire de ce concept le principe intégrateur des politiques éducatives du Québec, les principaux responsables de la chose universitaire (recteurs, vice-recteurs, doyens) se réunissaient en mai dernier, au Centre d'Arts du Mont Orford, pour discuter pendant deux jours des stratégies de mise en œuvre de ce concept. Fin juin, les directeurs généraux des cégeps y consacraient trois jours de réflexion, tandis que les directeurs des services pédagogiques examinaient pendant cinq jours les conséquences pour le cégep de l'avènement de ce nouvel ordre éducatif. Le mouvement, engagé à ce niveau, semble devoir du reste se poursuivre et certains collèges et universités projettent d'organiser dans un avenir prochain des rencontres de professeurs autour du même thème.

Le rapport de la Commission internationale sur le développement de l'éducation (rapport Faure), qui semble avoir reçu au Québec un accueil plus favorable que partout ailleurs à travers le monde, n'aura pas peu fait pour susciter une telle faveur, qui ne peut que réjouir ceux qui estiment que notre système d'enseignement doit subir au cours des prochaines années les réorientations majeures qu'implique le projet de l'éducation permanente. S'ils lisent, cependant, les

communications présentées à ces rencontres ou les rapports des discussions qui s'y sont déroulées, ils seront vite partagés entre des sentiments d'espoir et de méfiance. Ils en viendront peut-être à penser que l'école est le dernier lieu où ce projet d'éducation permanente, s'il doit conserver sa portée révolutionnaire, peut être lucidement examiné et que la majorité des administrateurs des institutions d'enseignement ne peuvent s'y intéresser qu'à la condition de le réduire à des dimensions inoffensives et contrôlables, depuis longtemps perçues intellectuellement et qu'ils estiment à moitié réalisées déjà dans la pratique.

Le concept n'est du reste pas exempt d'ambiguïtés et le projet, par son ambition même et ses implications multiples, incite les administrateurs, qui n'aiment guère se faire taxer d'idéalisme, à le soumettre à une analyse réductrice qui en laisse échapper les éléments les plus menaçants pour en dégager sereinement un programme d'action prochaine, dont ils voient assez clairement comment il peut être géré. Les problèmes majeurs que pose cette conception d'une éducation dite permanente sont ainsi allégrement réduits à des questions de structures administratives, de conditions particulières d'admission des étudiants adultes, de profils de formation, de régime pédagogique.

## **Un concept ambigu**

Les nombreuses discussions dont l'éducation permanente a fait l'objet au cours des trois ou quatre dernières années se dégagent mal, d'ordinaire, d'un certain nombre d'ambiguïtés sur lesquelles il n'est peut-être pas inutile d'insister.

---

\* L'auteur est directeur du Service d'éducation permanente à l'Université de Montréal.

La plus tenace et la plus subtile peut-être de ces ambiguïtés consiste à identifier éducation permanente et éducation des adultes. L'explication historique d'une telle ambiguïté n'est sans doute pas difficile à fournir, la plupart des activités d'éducation des adultes, en milieu scolaire, s'étant déroulées depuis quelques années dans des services dits d'éducation permanente. Il faut bien voir cependant que l'éducation permanente ne fait pas que promouvoir un prolongement de la formation, qui n'impliquerait aucune transformation majeure de la formation actuellement donnée aux jeunes. Elle exige bien autre chose que d'accueillir des adultes dans le système d'éducation des jeunes ou d'ajouter à celui-ci un appendice, en procédant plus ou moins généreusement aux aménagements administratifs, pédagogiques, financiers ou structurels nécessaires. L'éducation permanente n'est pas une théorie de la seconde chance. Elle implique une révision substantielle de l'ensemble du système éducatif qui permette, notamment, à l'éducation des adultes de devenir partie intégrante d'un régime nouveau d'éducation.

L'éducation permanente n'est pas cependant l'école permanente, mais conteste bien plutôt le monopole de l'école sur l'éducation. Elle implique la reconnaissance, la mobilisation et l'ordonnement de toutes les ressources éducatives d'une société. Plutôt que de s'intégrer à l'école, c'est elle qui doit intégrer l'école, exigeant d'elle qu'elle redéfinisse substantiellement ses relations avec les diverses composantes d'une société éducative.

L'éducation permanente n'est donc pas, non plus, synonyme de l'extension de la durée de l'éducation, voudrût-on la prolonger de l'enfance à la vieillesse. Permanente, l'éducation le devient dans la mesure où elle couvre, non seulement tous les âges de l'homme, mais toutes les sphères de son activité.

Enfin, l'éducation permanente n'est pas réductible à sa seule dimension professionnelle, ou à sa seule fonction d'adaptation à une société en butte aux changements scientifiques et technologiques incessants. Au-delà de la formation ou du perfectionnement professionnel, elle vise l'être même de l'homme, qui cherche à intégrer et à unifier progressivement toutes les dimensions, intellectuelles, affectives, esthétiques, politiques de sa personnalité.

Certains individus, déjà, et quelques groupes me paraissent s'inspirer, dans la poursuite de leur projet éducatif, d'une vision plus large et plus souple de l'éducation permanente, mettant en œuvre des ressources éducatives de divers ordres, scolaires et non

---

Les directeurs généraux des CEGEP et ensuite les directeurs des services pédagogiques m'avaient invité, en juin 1974, à exposer en guise d'introduction à chacun de leurs séminaires la façon dont je crois que se définit la problématique de l'éducation permanente. Je l'avais fait d'une manière assez impromptue et sans m'inspirer d'un texte préalablement rédigé. On m'a ensuite demandé, au début de septembre, de rédiger rapidement, dans la bousculade d'une rentrée universitaire, une synthèse des propos que j'avais tenus à cette occasion. On voudra donc excuser le caractère assez schématique du texte qui suit et se rappeler qu'il résume les propos d'un administrateur à d'autres administrateurs.

Pour un exposé plus ample des problèmes que me paraît poser la participation du système scolaire québécois à l'instauration d'un régime d'éducation permanente, notamment aux niveaux universitaire et collégial, voir Gaëtan Daoust et Paul Bélanger, *l'Université dans une société éducative. De l'éducation des adultes à l'éducation permanente*, Les Presses de l'Université de Montréal, 1974, 244 p.

A propos du CEGEP dans un contexte d'éducation permanente, voir le mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation par le Service d'éducation permanente de l'Université de Montréal, en décembre 1973.

---

scolaires, et visant à autre chose qu'au perfectionnement professionnel d'étudiants adultes. De même, certaines institutions d'enseignement, depuis la maternelle jusqu'à l'université, ont commencé d'expérimenter des formules pédagogiques qui me semblent favoriser, en des points particuliers du système éducatif ou dans des secteurs nettement circonscrits, l'émergence de situations d'éducation permanente. Si elles sont susceptibles de provoquer à la longue des remises en question plus profondes et d'avoir des effets d'entraînement, ces expériences demeurent pour le moment très marginales et facilement récupérables. Des politiques globales, relatives à l'ensemble des objectifs et des ressources éducatives du Québec, vont devenir nécessaires dès qu'on songera à faire de l'éducation permanente un principe organisateur de notre éducation. Je ne crois cependant pas qu'il faille attendre de telles politiques dans un avenir immédiat, quelque audace qu'aient pu récemment manifester à cet égard un certain nombre d'organismes. D'importants travaux préalables s'imposent, qui viseront en premier lieu à définir de façon plus opératoire le concept même d'éducation permanente et ses conditions essentielles de mise en œuvre.

## Un concept difficile à saisir

Encore que beaucoup de discussions sur l'éducation permanente paraissent s'inspirer de lieux communs assez navrants, la notion même n'en demeure pas moins, me semble-t-il, passablement difficile et fuyante. Notamment parce qu'elle est englobante et implique une vision renouvelée de l'ensemble de l'éducation, une transformation substantielle de l'ordre éducatif. À ce titre, elle exige de la plupart

d'entre nous, qui sommes les produits d'une école jamais aussi radicalement mise en question, une sorte de conversion mentale.

D'autre part, le concept ne se démontre pas. Il se montre, il est au point de convergence de constatations de divers ordres qui, globalement prises, s'appuient et se confortent les unes les autres : constatations d'ordre sociologique, économique, politique, psychologique, pédagogique et même philosophique. Pour utiliser le vocabulaire de Blondel, plutôt que d'une démonstration de la nécessité ou de la cohérence du projet d'éducation permanente, il faudrait plutôt parler d'une ostension.

Le concept d'éducation permanente relève, pour ainsi dire, de vérités premières indémonstrables, en quelque sorte évidentes et qui emportent, chez quiconque un jour a vu, l'adhésion définitive de l'esprit. Il est par là même difficile à saisir pour les personnes instruites, habituées aux preuves et aux démonstrations. Je crois observer que les simples et les moins scolarisés le saisissent plus rapidement, étant moins tentés de lui surimposer une vision réductrice ou récupératrice. C'est Bachelard, je crois, qui rappelait que la découverte d'une nouvelle vérité est d'ordinaire une victoire, non pas sur l'ignorance, mais sur l'erreur. Elle implique souvent la démolition dans nos esprits d'un système complexe préalable. L'histoire des cosmologies et des systèmes des sciences physiques est à cet égard passablement éclairante. Par exemple, la vision ptoléméenne du monde avait permis l'élaboration d'un système cohérent, utile et fonctionnel, inspirant même la constitution de systèmes philosophiques, politiques et théologiques. Avec la révolution copernicienne, cette vision cohérente et fonctionnelle devenait perçue comme une « erreur », dans la mesure où elle était fondée sur un géocentrisme. Si la vision que véhicule le projet d'éducation permanente est appelée à triompher, avec la révolution copernicienne de l'éducation qu'elle implique, on constatera que le système actuel, globalement pris, était, en ce sens, une « erreur ».

Il faudra cependant démolir pour cela bien des résistances. Une telle conception, dans une large mesure, met en question nos sécurités, nos statuts, nos rôles d'administrateurs ou d'enseignants, de gardiens de l'ordre scolaire, éducatif, scientifique et pédagogique.

Pour mieux comprendre les orientations fondamentales du projet de l'éducation permanente, il peut être utile de se rappeler un certain nombre de faits

relatifs à l'éducation des adultes, qui n'en doit constituer qu'une partie intégrante.

## **Rappel de quelques faits relatifs à l'éducation des adultes**

L'éducation des adultes a sans doute toujours existé, mais n'a commencé à se dénommer telle qu'à partir du moment où on a identifié éducation et formation de la jeunesse. Au XVIII<sup>e</sup> siècle encore, chez les encyclopédistes, on trouve une conception de l'éducation co-extensive à toute la vie et à toutes les activités de l'homme. D'autres auparavant avaient formulé clairement leur conviction que certaines choses ne s'apprennent qu'à un âge plus avancé. Pour Aristote, par exemple, il faut avoir atteint l'âge mûr pour être capable d'une réflexion proprement philosophique. Par un étrange renversement des choses, c'est pour les jeunes gens et jeunes filles qu'on conçoit aujourd'hui des programmes de formation philosophique, qu'on adapte ensuite tant bien que mal aux étudiants adultes.

Avec l'avènement de l'école obligatoire pour les jeunes, l'éducation des adultes s'est peu à peu institutionnalisée comme ensemble d'activités plus ou moins parallèles au système. Des activités, d'une part, rattachées au système, dans ce qu'on a appelé les « extensions de l'enseignement », services d'éducation des adultes, ou services d'éducation permanente. Substantiellement, ce système parallèle a obéi, en matière de programmes, de structures administratives, de régimes pédagogique ou financier aux normes de l'enseignement destiné aux jeunes.

D'autre part, se sont développées sous l'égide d'autres organismes que l'école des activités fort nombreuses d'éducation des adultes consacrées notamment au perfectionnement professionnel, à la promotion culturelle ou collective, à l'alphabétisation, etc. Ces activités ont souvent été, me semble-t-il, le lieu d'une plus grande liberté et d'innovations particulières, sans doute en raison même des distances qu'elles prenaient par rapport à l'école. On sait pourtant le danger qui menace presque chaque fois ces activités, polarisées qu'elles sont, dans une large mesure, par l'école et ses ressources, ses méthodes, ses diplômes. À cet égard, l'exemple récent de certains projets éducatifs au Québec est assez significatif.

En matière d'éducation d'adultes, même prise au sens étroit et en la distinguant de l'éducation perma-

nente, il importe, si l'on veut procéder à une planification cohérente, de bien maintenir des distinctions essentielles entre diverses formes d'activités : récupération, rattrapage scolaire, formation professionnelle initiale à temps partiel ou à un âge plus avancé, recyclage, perfectionnement professionnel, promotion collective, promotion culturelle, etc. Chacun de ces types d'activités a ses exigences propres, ses cohérences et doit obéir à des normes particulières.

En substance :

1) L'éducation des adultes me paraît constituer à l'heure actuelle un ensemble d'activités éducatives très importantes en quantité et en nature et, pour le moment, irremplaçables. Il me semble que c'est présentement une erreur grave que de vouloir les intégrer tout bonnement aux activités d'éducation des jeunes. Il faut leur laisser le temps de se définir elles-mêmes de façon plus rigoureuse, de mieux reconnaître les exigences qui leur sont spécifiques, d'acquérir un statut qui leur permette de définir elles-mêmes leurs propres normes de qualité et d'accréditation. À vouloir l'intégrer hâtivement à l'éducation des jeunes, on risque d'empêcher l'éducation des adultes de satisfaire aux exigences de sa clientèle particulière et de priver l'ensemble du système scolaire de ce ferment de transformation qu'elle a commencé d'être dans certains milieux.

2) Par ailleurs, l'éducation des adultes, comme elle est actuellement institutionnalisée, ne me paraît être qu'un moment historique de l'évolution de l'éducation, qui doit être dépassé. C'est à quoi prétend le projet d'éducation permanente.

3) Au niveau post-secondaire, l'éducation des adultes me paraît devoir être au Québec, au cours des prochaines années, un instrument privilégié d'instauration de l'éducation permanente, à la condition cependant de situer cette éducation des adultes dans ce nouveau contexte de l'éducation permanente, et de ne pas l'enclorre dans une perspective étroite qui la scolarise et l'isole.

## Sur l'origine du projet

C'est substantiellement dans les milieux d'éducateurs d'adultes qu'est né le projet de l'éducation permanente, et cela à partir de diverses constatations.

1) Il y a d'abord la constatation de la « non-fonctionnalité » de l'école, qui avait jusqu'à récemment

la prétention de préparer définitivement à la vie de travail. On estime de plus en plus communément qu'elle ne peut pas préparer définitivement à une vie de travail, que ses programmes sont mal ordonnés aux besoins éducatifs variés des divers milieux sociaux. Les changements technologiques et scientifiques incessants font rapidement vieillir les connaissances qu'elle dispense. On ne peut désormais former une fois pour toutes, et les diplômes terminaux que décerne l'école créent de plus en plus de fausses attentes professionnelles, sociales, salariales.

2) On a constaté, d'autre part, le caractère extrêmement sélectif du système actuel qui, en prônant une égalité théorique d'accès, n'a pas réussi à assurer une égalité réelle des chances, manquant ainsi à remplir ses promesses de démocratisation de l'enseignement. Cette question a fait en plusieurs pays l'objet d'études détaillées, notamment en France, en Belgique, aux États-Unis. Comme le soulignait le Conseil supérieur de l'éducation, de telles études manquent au Québec. De rapides sondages permettent cependant de constater à quel point notre système québécois d'enseignement est demeuré lui aussi sélectif. Par exemple, selon les chiffres que j'ai pu consulter, environ 90% des finissants du secondaire dans Ville Mont-Royal s'inscriraient au cégep, alors que cette proportion dans Pointe St-Charles ne serait que de 12.5%.

3) Le système actuel pose un problème majeur d'augmentation des coûts de l'éducation, et cela tant dans les pays développés que dans les pays sous-développés. Il devient désormais proprement impossible de satisfaire, avec le système actuel, les besoins éducatifs nettement formulés, même en augmentant constamment et de façon très substantielle les budgets consacrés à l'éducation. Le rapport Faure a été à cet égard l'occasion d'une prise de conscience dans beaucoup de milieux. Une étude récente soulignait qu'au rythme où croissent actuellement dans les pays développés les budgets de l'éducation, on devrait en arriver, si on ne change pas le système, à consacrer vers l'an 2000 l'ensemble du budget de l'État à cette seule fonction et quelques années plus tard l'ensemble du PNB. Par ailleurs, même en y procédant, on n'aurait pas réussi à étendre, en 1980, l'enseignement secondaire à tous ceux qui sont d'âge à le fréquenter. Le caractère invraisemblable de tels chiffres, obtenus par voie d'extrapolation à partir des pratiques actuelles, montre assez l'urgente nécessité de modifier le système pour satisfaire aux besoins éducatifs les plus urgents. C'est notamment à partir de telles constatations que l'OCDE propose l'instauration d'un système d'éducation récurrente.

4) Dans la promotion qu'elle fait de la nécessité de transformer le système éducatif actuel pour en faire un système d'éducation récurrente (alternance ou concomitance de temps d'étude et de travail), l'OCDE a cru utile de souligner, après beaucoup d'autres, une autre raison de caractère social. Isoler les jeunes gens et jeunes filles dans le système scolaire se révèle peu propice au développement de la personnalité et constitue une source d'appauvrissement pour le corps social qui, sans le concours des jeunes, a tendance à s'ossifier rapidement.

5) Diverses études ont insisté aussi récemment sur le caractère insatisfaisant des pratiques pédagogiques de l'école actuelle. Qu'on pense par exemple aux travaux de la Commission Faure ou à ceux de l'Opération Départ-Montréal. La dépendance pédagogique que maintient l'école était peut-être acceptable dans une société stable où on attendait d'elle qu'elle transmette surtout des savoirs, des valeurs et des pratiques. Elle devient beaucoup moins acceptable dans une société en changement rapide et constant. Au-delà de cette dépendance pédagogique, il me paraît urgent d'analyser à fond la dépendance que promeut actuellement l'école à l'égard des modes de production et de distribution du savoir. Nous sommes devenus des consommateurs de savoirs tout faits, que l'on stocke et que l'on renouvelle dès qu'ils deviennent périmés, comme on change d'auto ou d'appareil de télévision.

6) Pour souligner enfin un dernier ordre de constatations, il devient de plus en plus évident pour les promoteurs de l'éducation permanente qu'il faut de toute nécessité faire éclater une conception de l'éducation trop axée sur l'économie et la formation professionnelle. La Commission Faure a longuement insisté sur ce point dans un rapport qu'elle a eu l'audace d'intituler : *Apprendre à être*.

### **Les principaux artisans de cette conception de l'éducation permanente**

Un certain nombre de ces artisans, qui sont demeurés jusqu'à récemment des figures isolées, sont assez bien connus dans notre milieu : Paul Lengrand, Bertrand Schwartz, Paulo Freire, Ivan Illich, etc. Ce que l'on sait moins d'ordinaire, c'est qu'un nombre imposant d'organismes prestigieux ou de commissions importantes se sont faits, au cours des dernières années les promoteurs de cette conception

qui, jusqu'à récemment, pouvait paraître proprement utopique, voire farfelue. Sans prétendre être exhaustif, mentionnons le Conseil de l'Europe, l'OCDE (nombreuses études sur l'éducation récurrente), la Commission internationale sur le développement de l'éducation (Commission Faure), le Conseil des universités du Québec, l'Institut de recherche sur l'éducation permanente de l'UNESCO (Hambourg), diverses commissions sur l'enseignement supérieur (Carnegie aux États-Unis, Davis en Ontario), la Commission Worth en Alberta, etc.

### **Quelques grandes composantes de cette conception de l'éducation permanente**

Ramenée à ses dimensions essentielles, cette conception de l'éducation permanente me paraît promouvoir, pour l'exprimer de façon très schématique, les objectifs suivants :

1) La démocratisation des chances éducatives et de l'accès à l'ensemble des ressources éducatives, scolaires et non scolaires, d'une société donnée, qu'il s'agisse de l'admission aux programmes ou aux ressources, de la composition et de l'équilibre des programmes eux-mêmes, des cheminements éducatifs particuliers, des régimes pédagogiques, etc.

2) L'autonomie des personnes et des groupes et la réelle prise en charge de leur projet éducatif. Les exigences de participation de la personne me paraissent avoir été bien mises en lumière dans le rapport de l'Opération Départ, malheureusement trop peu connu<sup>1</sup>.

3) La conjonction des ressources éducatives scolaires et non scolaires d'une société, et par conséquent la relativisation du rôle de l'école dans un projet éducatif coextensif à toute la durée et à toutes les activités de l'homme.

4) La mise en relation de l'éducation et du *développement* personnel et social (plutôt qu'une soumission abusive des systèmes scolaires à des objectifs de croissance économique).

---

1. Voir, pour une perspective plus communautaire, Guy Lafleur, *La question de la promotion culturelle collective des classes défavorisées*, ICEA, Pièce au dossier, 1972.

## L'éducation récurrente

Après plusieurs études sectorielles et régionales, l'OCDE a soumis récemment un projet d'instauration d'un système d'éducation récurrente, qui remplacerait le système actuel. Il ne faut pas confondre éducation permanente et éducation récurrente. Celle-ci se présente strictement comme une stratégie de mise en œuvre de l'éducation permanente. Elle veut rompre avec une formation ininterrompue de la jeunesse et distribuer sur une vie entière des tranches d'éducation, assurant ainsi une alternance entre les temps d'étude et les autres activités, qu'il s'agisse de travail, de loisirs, ou de la retraite.

## Conclusion

Au terme de cet exposé extrêmement sommaire de certains éléments de la réflexion actuellement en cours sur l'éducation permanente, quelques conclusions me paraissent se dégager.

1) Si elle s'instaure, l'éducation permanente ne sera pas un système, mais un *principe* organisateur, intégrant de l'ensemble de l'éducation et générateur de pratiques très souples et diversifiées.

2) L'éducation permanente constitue une *utopie nécessaire*. Elle est utopique, non pas en ce qu'elle ne serait pas adaptée aux conditions de la société actuelle, mais en ce qu'elle prétend donner au projet de l'éducation de l'homme de réelles finalités. En réalité, elle est utopique comme tout projet qui concerne l'homme. Si l'homme passe infiniment l'homme, l'éducation passe infiniment l'éducation. C'est

Paulo Freire qui soulignait que le défaut majeur de l'école actuelle consiste précisément en ce qu'elle ne peut plus être utopique, asservie qu'elle est aux intérêts des classes qui la possèdent. Il lui est devenu impossible d'être fidèle à ce qui est sans doute sa vocation essentielle de constituer pour l'homme un lieu de liberté qui lui permette une nécessaire et constante réflexion critique sur les systèmes qu'il se donne, non moins que sur les contraintes et les asservissements qu'il s'impose.

3) L'éducation permanente implique des transformations majeures du système éducatif actuel, non moins que du système social. À ce titre, elle me paraît imposer la nécessité d'une longue réflexion, qui nous permette d'appivoiser nos peurs et d'acquiescer les sécurités et le courage de nous poser sur le système éducatif les vraies questions. Dans la mesure cependant où il est encore possible de poser, de l'intérieur du système éducatif, les vraies questions sur le système éducatif.

4) Il n'est peut-être pas impossible que l'école, le CÉGEP, l'université puissent jouer, dans la personne notamment de certains de leurs dirigeants, un rôle prioritaire de stimulant en matière d'éducation permanente. À la condition cependant que ces dirigeants s'imposent le recul et la réflexion qui me paraissent nécessaires à l'exercice d'un véritable leadership en éducation. Les dirigeants scolaires des divers niveaux me paraissent, en général, projeter actuellement au Québec une image d'administrateurs, beaucoup plus que de leaders qui aident à poser les vraies questions sur l'éducation et à découvrir progressivement de nouvelles voies ●